

УДК 37.011:101.1:316

ТРАНЗИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ

Л.И. Иванкина, Л.С. Сысоева*

Томский политехнический университет

*Томский государственный педагогический университет

E-mail: iwankinali@mail.ru, sysojeva@mail.ru

Выделены новые аспекты образования, осмысление которых стало возможно с изменением социокультурного контекста современного мира, значительно расширившим феноменологию и обусловившим необходимость выявления более универсальной методологической основы образования. В качестве системного компонента авторы предлагают цивилизационное основание, синтезирующее социокультурный, эволюционный, антропологический, гуманистический, инновационный, информационный, синергетический и другие подходы, выдвигая проблему транзитивности образования. Исходя из того, что человеческая сущность открывается, становится в творческом процессе самоактуализирующегося индивида, становление новых качеств человека, а, следовательно, и образования способно прояснить понимание современного цивилизационного контекста.

В современном научном континууме проблема образования исследуется, преимущественно, в социокультурном контексте и на внутрикультурном уровне [1–3]. Однако, проявившиеся новые факторы значительно расширяют понимание его феноменологии, что связано, в первую очередь, с формированием современного образовательного дискурса под влиянием процессов, обусловленных интенсификацией информационных преобразований, обладающих кросскультурной, универсальной природой [4–8]. К новым факторам следует отнести изменение роли знания, являющегося способом связи субъектов и актов, «распределенных» в социальном времени, выступающего своеобразной «скрепой» социальности, культурной универсалией, объединяющей отдельных индивидов в полисубъектную общность, что проявилось:

- в расширении контекста понимания природы знания. Ж. Делез и Ф. Гваттари определяют знание как совокупность денотативных высказываний и представлений о самых разных умениях (делать, слушать, жить и т. п.), выходящую за рамки применения истины как единственного критерия. С наличием у индивида желания приобрести недостающие знания и правильно использовать их связывается понимание рациональности Ю. Хабермасом;
- в использовании знания для производства знания. Если раньше знание соотносилось со сферой существования (мысль, следовательно, существую), то сегодня рассматривается как сфера действия (мысль, следовательно, произвожу);
- в становлении знания одним из видов производственных ресурсов. Став новым видом производственного ресурса, знание изменяет место образования, делая его базисом развития, что получило признание его приоритетности в современной цивилизации [9–11].

Знания, онтологически определяемые М. Шелером как бытийное отношение [12. С. 17], имеют своим предназначением некое становление – становление иным, и по этой причине образование выступает не просто трансляцией знаний, а *чувствова-*

нием индивидуального экзистенциала человека. Другим значимым фактором является включение сознательного выбора действия субъекта в механизм развития, что было осознано лишь недавно и воплотилось в идею ноосферного разума и человекомерного мира, актуализировав проблему качеств человека. Это обусловило то, что все большее значение, наряду с традиционно значимыми ценностями силы, богатства и власти, получает способность индивида быть персонифицированным, состояться как человеку, личности, достигающей определенных благ на основе собственных качеств и за счет собственных усилий.

Метафорой неповторимого своеобразия нового времени, по мнению И. Пригожина, в отличие от предшествующих эпох, ассоциируемых им с моделью часов и парового двигателя, служит образ скульптуры [13. С. 66]. В скульптуре осязателен трудный уловимый переход от покоя к движению, от остановившегося времени – к времени текущему и будущему. Этот образ может служить также метафорой и образовательного дискурса современности, отражая смысл образования как момент неповторимого и трудно уловимого предчувствия человеком смысла собственного бытия, имеющего больше форму неустойчивого равновесия между поверхностным и глубоким взглядом на мир и свое место в нем, чем организованного воспроизводства человека.

С позиций социокультурного подхода, рассматривающего образование, преимущественно, как *процесс передачи* социального опыта и как *фактор* развития личности, данная трансформация не может быть обоснована и требуется более универсальное методологическое основание, поскольку образование выступает одновременно культурным и цивилизационным ресурсом бытия человека. Основу цивилизации составляет стратегия жизни, связанная с транзитивным наращиванием культурного потенциала, фиксируемого понятием «цивилизационный ресурс», представляющим некоторый итог социокультурного развития и одновременно – условие дальнейшего развития; сама же способность цивилизации к практически безграничному

наращиванию потенциала связана с образованием в транзитивном значении его параметров.

Место образования, таким образом, определяется дополнительностью и транзитивностью двух ипостасей – цивилизационной и культурной, выступающих видами стратегий жизни, реализующих разные способы существования человека. Эта связь проявляется в том, что посредством усвоения знаний, развития навыков, тренировки и их закрепления в человеке появляется потенциал (от лат. «сила»), рождающий активность, энергию (с греч. «деятельность»), направляемую на созидание нового. Процесс образования определяется нами как транзитивный, поскольку находится в постоянном движении перехода от одного состояния к другому, между которыми нет четкой границы (понимаю-не понимаю, знаю-не знаю и т. п.), и одно присутствует в другом, что обеспечивает закрепление цивилизационных исканий в культурной компоненте практик повседневности. Образование, следовательно, выступает *способом цивилизационно-культурных изменений* человека в их транзитивности. Метафора «гусеница – куколка – бабочка» служит метафорой транзитивной потенциальности образования в дополнительности его цивилизационно-культурных оснований.

Транзитивная потенциальность образования обеспечивается цивилизационным основанием, выступающим системным компонентом, синтезирующим социокультурный, эволюционный, антропологический, гуманистический, инновационный, информационный, синергетический и другие подходы. Понятие «транзитивности», заимствованное нами из математики, обозначает свойство величин, состоящее в том, что если первая величина сравнима со второй, а вторая с третьей, то первая сравнима с третьей, но не в смысле полного тождества, а непосредственной взаимозависимости. В нашем случае – это взаимозависимость цивилизационного и социокультурного подходов, а, следовательно, социокультурного и персоналистически-личностного, и потому цивилизационного, в свою очередь, несущего взаимозависимость с эволюционным, антропологическим, гуманистическим и другими параметрами образования. На правомерность использования математического инструментария в пространстве гуманитарных наук обращал внимание М. Фуко, отмечая его связь с математическим измерением, которое, как полагает М. Фуко, «вызывает меньше всего сомнений; во всяком случае, именно с математикой у гуманитарных наук установились наиболее ясные, спокойные и, пожалуй, наиболее прозрачные отношения; кроме того, применение математики в той или иной форме всегда было самым простым способом придать позитивному знанию о человеке научный стиль, форму и обоснование» [14. С. 254].

В ходе исторического процесса образование становилось механизмом обновления культуры и всей общественной жизни, мобилизации резервов человека и социума, выполняющим жизнеобеспечивающую функцию, от возможностей которого зави-

село не только настоящее, но и будущее. Сложившись в социально значимую, гуманитарную образовательную деятельность, развивающую человека, образование структурировалось в социальный институт с социокультурной технологией, институционализированной в определенную систему отношений. Как способ деятельности, направленной на развитие человеческой природы и воздействие на предметный и субъектный мир, образование выступает природно-социальной системой, связывающей судьбу субъекта с судьбой цивилизации.

Исходной моделью обоснования места и роли образования в цивилизационном механизме бытия выступает идея сущности человека как возможности в ее фактическом осуществлении (М. Бубер). Человек в своем существовании предстает как «открытая возможность», создает себя, становится, присваивая (знания-для) и образовываясь (знания-в). Понимая образование как способ цивилизационно-культурных изменений человека, в модели цивилизационных оснований образования нами включены три основополагающих компонента: *жизненные силы человека*, его потенциал (1), *целостность бытия*, жизненный мир человека (2) и *выбор* как имманентное условие развития (3). Данная модель, основанная на транзитивности указанных параметров, позволяет выделить универсальную природу образования, ориентированную на общечеловеческое единство в многообразии субъектности.

Использование категории «стратегия жизни» позволяет рассматривать образование как категорию бытия. Цивилизационная стратегия жизни выступает вертикалью развития, его инновационным, интенсивным способом (модернизм); культурная стратегия – горизонталью, стабилизирующим, закрепляющим, легитимирующим нововведения способом человеческого бытия (фундаментализм). Синтез этих стратегий создает сложную, внутренне напряженную структуру, входящую в социокультурную ткань, проникающую на уровень сознания и подсознания, задавая стиль и образ жизни, психологический тип, определенную ментальность, проявляющуюся в практиках повседневности, являющихся, одновременно, образовательным пространством человека.

Различие между «вертикалью» (цивилизационная компонента) и «горизонталью» (культурная компонента) развития в природе образования позволяет выделить и обосновать понимание цивилизации, используемое А.Дж. Тойнби. Цивилизационное развитие А.Дж. Тойнби связывает с динамическими образованиями, способными к пространственному распространению, к структурным метаморфозам, к изменению направления своего развития, воплощающими универсальную способность жизни – способность к вариациям и мутациям, порождающим новое, более сложное в творческом историческом акте. Динамика развития представлена им чередованием универсальных принципов «инь-ян» в космическом Вселенском

ритме как чередование статики и динамики, равновесности и неравновесности. В начале человек реагирует на внешний импульс переходом из состояния пассивности и равновесности («инь») к активности и неуспокоенности («ян»). Достигнув нового акта творения, высвобождение творческой энергии обуславливает смену вектора развития от «ян» снова к «инь», возвращая человека в состояние покоя, гармонии, но уже на более высоком уровне. Этим обеспечивается «спиральный ход» социальной эволюции, сочетающей в себе единство двух движений — «большого необратимого движения и малого повторяющегося движения» [15. С. 299–300].

Разница потенциалов между внутренними мотивами и внешними условиями бытия человека составляет цивилизационную основу образования, и основным свойством цивилизационного контекста образования является потенциальность развития, ориентированная на постижение мира через постижение индивидом самого себя. Транзитивность образования в данном контексте обозначает соединимость главного — цивилизационного основания со всеми последующими параметрами образования в их связи между собой, то есть цивилизационного и социокультурного, и последовательно их с антропологическим, гуманистическим, информационным, инновационным, синергетическим, что, в свою очередь, «управляет» персоналистическим — личностным фактором.

Понимание цивилизационного контекста образования включает следующие теоретические положения [16–25]:

- понимание образования как пайдеи реализовавшегося в своей полноте человека, образованности, мыслимой как родовой признак человечества. С достижением полноты человеческого развития связывалось понимание природы образования многими мыслителями древности, полагавшими, что образовываться делается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу;
- понимание цивилизации и культуры как жизненной стратегии, реализующей разные способы существования человека (И.Г. Яковенко);
- понимание цивилизации как социокультурной целостности (Е. Рашковский, Ж. Келле, В. Степин, Н.Н. Наливайко);
- понимание истории как процесса саморазвития человеческого потенциала (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, А. Тойнби, К. Ясперс, М. Шелер);
- понимание современной цивилизации как интеллектуально-информационной, или цивилизации образовательного общества (Э. Тоффлер, М. Кастельс, В.Л. Иноземцев, А. Субетто);
- концепция рационального гуманизма (Г.В.Ф. Гегель, В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев);
- концепция жизненного мира (Э. Гуссерль);
- концепция коммуникативного действия и коммуникативной рациональности (Ю. Хабермас, Г.И. Петрова);

- концепция синергичности (И. Пригожин, Е.Н. Князева);
- выделение фундаментализма и модернизма в качестве культурных ориентаций (П.С. Гуревич);
- концепция суперэтнического синтеза универсалий, нейтральных по отношению к этнической идентичности и скрепляющих различные народы в цивилизационное целое (А.С. Панарин);
- диалоговая теория (М.М. Бахтин, М. Бубер);
- менталитетообразующая концепция образования (Б.С. Гершунский);
- понимание образования как условия преодоления отчуждения (Д.Н. Приходько, Н.И. Лапин);
- идеи фундаментализации, методологизации, индивидуализации образования, компетентностного подхода (В.Н. Турченко, В.А. Дмитриенко, В.А. Балханов, Л.Г. Сандакова).

Проблема человека как микрокосма позволяет определить его функциональную целостность как интегрирующий континуум, связывающий в пространственно-временной и информационно-энергетической координатах особенности внешней среды, с одной стороны, а с другой — индивидуальные личностные свойства, образующие соответствующие структуры. Реальность повседневного мира представляет собой мир опыта деятельного субъекта, мир здравого смысла, обыденных представлений, рутинообразной деятельности, осуществляемой в общеизвестных и привычных жизненных ситуациях, с одной стороны, а с другой — выступает вызовами для человека, сталкивающегося с новыми, ранее отсутствовавшими в его опыте задачами.

Организуя среду своей жизнедеятельности, человек тратит на это умственную, эмоциональную, физическую энергию, создавая свой мир повседневности как некий акт изобретения, являющегося результатом способности человека, которой он реально обладает или обладает потенциально, — к самотворению как открытой возможности, базовой чертой которой является интенция к целостности. Повседневность понимается как практики жизни, в которых самореализуется человек как заданность и потенциальность, воплощаемая им в жизнебытии. Это — способ жизнедеятельности человека, его среда, которая сплетена с ним как его продолжение, его органическая часть.

Сфера повседневной жизни выступает «высшей реальностью» жизненного мира человека. Мир предстает как мир возможного, целостность и смысл в который вводится усилиями индивидуального действия (разума, воли, эмоций), в котором активность и право выбора принадлежат персонифицированному индивиду. В результате комбинаций, гармоний и диссонансов между частями и слоями информационного бытия возникает множество проблем выживания и направлений изменения разума. В мире меняющихся смыслов человек находится в ситуации перманентного выбора, следовательно, образование в своей персона-

листической модели обладает имманентной потребностью выбора.

Соединение противоречивых тенденций в механизме развития образования заложило потенциальный источник для текущих и последующих изменений, сформировав образование в механизм цивилизационного развития, определив его бифуркационным фактором, задающим параметры образования, связанные, с одной стороны, с необходимостью стабилизации, а с другой — с возможностью для изменений. Образование, удовлетворяя потребности других систем в общем механизме развития цивилизации, имеет заданность своего существования, и случайность действует в контексте инвариантной модели, что подтверждается фактом повторяемости в своих основных чертах сложившейся в процессе эволюционирования классической модели системы образования. Причиной прекращения равновесия является не только исчерпание традиционного ресурса развития или структурная неадекватность системы новому открываемому ресурсу, но и переходность сформированного нового качества на другие свойства системы. Бифуркационный подход к пониманию природы образования позволяет рассматривать его как *транзитивную потенциальность процесса имманентной открытости к генерированию* новых структур, свойств, информации.

Природа образования, определяемая тем, что оно является процессом изменения возможностей человека, культурно обусловлена и социально значима и по этой причине — культурно разнообразна и цивилизационно однородна, универсальна, выступая основой коллективного разума, формирующего общее миропонимание как кросскультурный феномен, проявляясь в сходстве и сравнимости структур, форм, технологий, процессов в мировой образовательной практике, а также в интенции транзитивной спирали: ментальность — образование — ментальность.

Поскольку система образования — цивилизационно-культурная в своей транзитивности, ее развитие отличается от развития науки и техники, ориентированных в первую очередь на инновации, и к образованию не может быть применен подход развития других систем, также как образование не может быть названо слепком общества, поскольку оно не является его копией. Цивилизационными основаниями образования в их транзитивном смысле дополнительности и сочлененности выступают:

- способность развивать и персонифицировать человека;
- универсумность как одновременно — активность, потребность, деятельность, ценность, цель, средство, результат;
- практика совмещения социального и индивидуально-личностного, то есть персонифицированного смыслов;
- пространственная полнота, синтез общего и частного, рационального и иррационального;
- системное свойство совокупности индивидуальных разумов;
- знаниевая идентичность;
- общечеловеческая идентичность;
- открытость коммуникативной системы;
- маргинальность как состояние перманентного перехода от одного к другому.

Цивилизационный контекст образования состоит в понимании его как открытия и утверждения «Я» индивида, в становлении способности быть «причиной себя» («из чего», «по форме чего», «в силу чего», «во имя чего»), образовываясь. Это объясняет, почему образование открыто потенциально, что в персоналистической модели образования пределы образованности задает сам человек. Активность индивида и система предпочтений, рождающая смыслы его бытия, рассматривается, согласно предлагаемой концепции, в качестве векторов, образующих структуру информационной матрицы образования, фиксирующую основное свойство цивилизационного контекста образования — потенциальность развития, ориентированного на постижение мира через постижение индивидом самого себя. Решая собственные экзистенциальные (персонифицированные) задачи, человек образовывает себя в соответствии со своими потребностями, интересами, обстоятельствами, и в информационной матрице образования отражается интенция стремлений к человеческой сущности. Это позволяет рассматривать индивидуальную образовательную практику как процесс социокультурных флуктуаций, постоянного поиска вариантов бытия в практиках повседневности, создающего возможность чутко реагировать на изменения внешнего окружения в человекомерном континууме.

Аккумулируя в себе все другие интенции человеческой активности, и проникая во все сферы жизни общества, образование выступает квинтэссенцией общественных перемен, осознать которые, поняв причины, может только просвещенный ум. И если в прежние времена образованный ум был привилегией избранных, то сегодня образование стало массовой практикой повседневности. Разнообразие связей человека с миром расширяет цивилизационное пространство мира в контексте его транзитивных параметров.

Чувство неполноценности, возникающее как реакция на недостаточность ресурсов, которыми обладает человек, для достижения целей и решения задач в новых для данного индивида условиях, служит стимулом в развитии динамической структуры личности, которая начинает ускоренно развиваться в «режиме обострения». Архетипическим символом самовозобновляющегося и саморегулирующегося начала в смысле универсума служит символ «огня». Не случайно, что именно с ним связана метафора «факела», отражающая цивилизационное содержание образования. Образы целей образования, метафорически запечатленные в символах «сосуда», который необходимо наполнить, и «факела», который необходимо зажечь, различаются между собой в социокультурном («сосуд») и цивилизационном («факел») смысле.

Образование в цивилизационном контексте можно идентифицировать с синергетической неравновесностью, когда через образование в обществе рождается новая структура, и оно переводит себя в более высокое, с точки зрения усложнения структуры, состояние, осуществляя синергетический эффект рождения порядка нового уровня. Синергетическим приключением обучаемого и обучающего, при котором в самом обучаемом обнаруживаются скрытые потенции, установки (структуры-аттракторы) на перспективные тенденции собственного развития, называют процесс обучения Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов [26. С. 356]. Как отмечают авторы, в процессе образования как фазовых переходов происходит качественная перестройка аттракторов, обуславливающих качественные преобразования в личностных структурах, и человек становится иным [26. С. 355].

В контексте эволюционно-синергетической парадигмы социокультурное развитие является упорядоченностью, а цивилизационное — нарастающей энтропийностью. Границы образования определяются применимостью знаний и навыков в совершении негэнтропийных действий, согласуемых с системой жизненных смыслов человека, в которых проявляются его индивидуальные свойства по поддержанию негэнтропийной потенциальности.

Цивилизационный механизм развития создает возможность потенцирующей, инновационной активности посредством диспропорциональности развития человеческих способностей, выражающейся в опережении технического и естественнонаучного познания и отставании моральных сил и осмысления общественных перемен. По этой причине в ответ на усиление воздействия технологического фактора с неизбежностью должно возрастать влияние духовной компоненты в транзитивном контексте цивилизационного процесса. Процесс творения и самотворения сущности человека выступает транзитивным фактором, объединяющим образование и воспитание в едином контексте. Вот почему образованным, по М. Шелеру, является тот, кто овладел структурой своей личности, а не тот, кто знает много о случайном «так-бытии» [12. С. 24].

Являясь интенцией современного цивилизационного развития, образование выступает в информационном обществе реакцией на императив перехода системности антропогенного мира в универсальность внутреннего мира человека, что служит основанием для утверждения, что становление подлинной истории человечества, выделенное К. Ясперсом, имманентно связано с образованием как способом цивилизационно-культурных изменений человека как персонифицированной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Саймон Б. Общество и образование. — М.: Прогресс, 1989. — 200 с.
2. Наливайко Н.В. Философия образования: некоторые проблемы формирования концепции. — Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2000. — 141 с.
3. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с.
4. Радьяр Д. Планетаризация сознания: от индивидуального к целому. — М.: REFL-book, 1995. — 304 с.
5. Иноземцев В.Л. Расколотая цивилизация. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — 724 с.
6. Ильинский И. Образовательная революция. — М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. — 529 с.
7. Сысоева Л.С. Современное образование как педагогическая стратегия конвергентности региональных и общецивилизационных ценностей // Иностраный язык и иноязычная культура в образовании. — Томск: Изд-во ТГПУ, 2002. — С. 6–13.
8. Семененко И.С. Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура // Полис. — 2003. — № 1. — С. 5–23.
9. Тоффлер Э. Третья волна. — М.: ООО «Изд-во АСТ», 1999. — 784 с.
10. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. — М.: Политиздат, 1973. — 223 с.
11. Дракер П.Ф. Постэкономическое общество. — М.: Academia, 1999. — 288 с.
12. Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения. — М.: Гнозис, 1994. — С. 15–56.
13. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. — М.: УРСС, 2003. — 310 с.
14. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук: пер. с фр. — М.: Прогресс, 1977. — 488 с.
15. Тойнби А.Дж. Постижение истории. — М.: Прогресс, 1991. — 602 с.
16. Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М.: Политиздат, 1991. — 527 с.
17. Гуссерль Э. Идея феноменологии. Пять лекций // Ступени. — 1991. — № 3. — С. 198–218; 1992. — № 2. — С. 139–165.
18. Яковенко И. Цивилизация и варварство в истории России // Общественные науки и современность. — 1995. — № 4. — С. 66–78.
19. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. — 1999. — № 8. — С. 61–71.
20. Гершунский Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия: опыт экспериментального исследования российского и американского менталитетов. — М.: Флинта, 1999. — 604 с.
21. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации: Путь Разума. — М.: Языки русской культуры, 2000. — 224 с.
22. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
23. Келле В.Ж. Личность и культура в системе цивилизационных механизмов // Многомерный образ человека: Комплексное междисциплинарное исследование человека. — М.: Наука, 2001. — С. 150–167.
24. Балханов В.А., Колесников В.А. Фундаментализация образования как способ становления современного человека: философско-методологические очерки. — Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2002. — 212 с.
25. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. — М.: Весь Мир, 2003. — 416 с.
26. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. — М.: Прогресс-Традиция, 2003. — С. 341–357.

Поступила 13.03.2006 г.